

IMRE RUBENNÉ DR.
főiskolai tanár
Nyíregyházi Főiskola
Tanítóképző Intézet
Nyíregyháza

A kreatív-produktív versmegközelítés alkalmazása kisiskolások körében (Kísérletek hagyományos versvehikulumok létrehozására)

1. A kreatív-produktív szöveg-megközelítés elméleti kerete

A kreatív-produktív szöveg-megközelítés elméleti és gyakorlati tudnivalóit BENKES ZSUZSA és PETŐFI S. JÁNOS dolgozták ki 1992-ben megjelent „Elkallódni megkerülni” című könyvükben, amelynek alcíme: Versekre kreatív megközelítése szövegtani keretben. Két évvel később, 1994-ben a „Szövegtan és prózaelemzés” című kötetükben vizsgálatukat kiterjesztették a rövidpróza kreatív megközelítésére is. A szerzők a szöveg-megközelítésnek két formáját különböztetik el: az **analitikus-kreatív** és a **kreatív-produktív** megközelítési módot.

Az **analitikus-kreatív megközelítés** során az elemzendő szöveg kezdetétől fogva az elemzők rendelkezésére áll, s az elemzés a szövegen végrehajtott műveletsort jelenti. Ezt az eljárást is kreatívnek tekintik, mert az olvasó aktív befogadója a szöveghez kapcsolódó jelentésnek. Az, hogy mit és mennyit ért meg az olvasó a szövegből, függ a műveltségétől, előismereteitől, tapasztalataitól és lelkiállapotától. Az analízis során az elemző ismeretei, tapasztalatai alapján létrehoz egy olyan jelentést, amit az adott szöveggel összeegyeztethetőnek tart, és ezt a szöveghez hozzárendeli. Az olvasó tehát a szövegvilágot a maga való világára vonatkoztatja, újraalkotja annak lehetséges világát.

A **kreatív-produktív megközelítés** esetén az elemzők a szöveg eredeti formájának bemutatása előtt annak különböző módon átalakított változatával találkoznak, és a szöveg meghatározónak tartott jelentéshordozó elemeivel kreatív műveleteket hajtanak végre. Ezeknek a gyakorlatoknak az elsődleges szerepe az analitikus-kreatív megközelítés előkészítése, miközben az olvasók próbára teszik az írói, költői alkotások felépítésére és az anyanyelvük helyes használatára vonatkozó ismereteiket. A feladatok végrehajtása után felébred bennük a kíváncsiság az eredeti forma megismerésére.

A kreatív-produktív megközelítésnek három fő típusa ismeretes.

- ❖ Az első a **szövegek teljesen szabad létrehozása**: a tanulók a szöveg témáját és formáját szabadon megválasztva alkotnak.
- ❖ A második csoportba az **adott szöveggel analóg szöveg létrehozása** tartozik: a tanulók a szöveg elemzése után megpróbálnak egy ahhoz tartalmilag, formailag vagy tartalmilag és formailag hasonló szöveget produkálni.
- ❖ A harmadik típust egy **nem ismert szöveg úgynevezett anticipatorikus megközelítése** képezi. A latin eredetű *anticipáció* szó sejtetést jelent. A szerzők a kreatív-produktív szöveg-megközelítés lehetőségei közül ennek az utóbbi megközelítési formának a különböző lehetőségeit alkalmazzák. Pl. elhagyják egy adott szöveg mondattagoló és mondatzáró írásjeleit, és azokat pótoltatják a tanulókkal; megváltoztatják az eredeti szöveg megjelenési formáját; átrendezik a szöveg szerkezetét, és az eredeti sorrendet

kell helyreállítaniuk a tanulóknak; a szövegből szavakat hagynak ki, és a tanulóknak kell kiegészíteniük. A feladatok tetszőleges módon kombinálhatók.

Mind az analitikus-kreatív, mind a kreatív-produktív gyakorlatok megtervezésének alapjául egy olyan szövegelméleti koncepciót dolgoztak ki, amely bármely szöveg elemzésére is alkalmas. Az elméleti keret megnevezésére a **szemiotikai textológia** terminus technicust vezetik be. Szemiotikainak azért nevezik, mert a **szemiotika** (görög eredetű szó) a jelekkel foglalkozó tudományág, és az elméleti keret kidolgozói a szövegeket komplex jeleknek (jelkomplexusoknak) tekintik. A **textológia** (latin-görög eredetű szó) irodalmi művek hiteles szövegének megállapítását és ennek módszertanát jelenti. A szerzők a textológia szóval olyan szöveg szemléletet megtestesítő tudományágra utalnak, amely a szövegeket nem a nyelvi rendszer, hanem a nyelvhasználat elemeinek tekinti. A szemiotikai textológia a 'szöveg'-fogalmat 'viszonyfoglalomként' a 'jelölő' és 'jelölt' viszonyaként értelmezi.

A szöveg főbb szövegösszetevői a következők: a vehikulum (a szöveg fizikai megjelenési formája), a formáció (a szöveg formai felépítése), a sensus (a szöveg vehikulumához rendelhető szemantikai felépítés), a relátum (a szöveg adott módon interpretált vehikulumához rendelhető világfragmentum). A kreatív-produktív gyakorlatok az említett négy fő összetevő alapján csoportosíthatók.

2. A vehikulummal kapcsolatos gyakorlatok

2.1. Hagyományos versvehikulumok létrehozása

A szöveg fizikai megjelenési formájával kapcsolatos gyakorlatoknak két típusa lehetséges. Az egyik a **hagyományos versvehikulumok** létrehozása. A szerzők hagyományos versvehikulumnak a megszokott versformát tekintik, amelynek legfontosabb sajátossága a közel azonos hosszúságú, azonos módon egymás alá helyezett sorok versszakokba vagy egyetlen tömbbe rendeződése. A feladat abból áll, hogy a tanító egyetlen prózatömbbé alakítja a vers vehikulumát, a tanulók pedig ebből a formából hoznak létre hagyományos versvehikulumokat. Célserű eltávolítani a sorkezdő nagybetűket, a mondatzáró írásjeleket.

A hagyományos versvehikulum létrehozására az Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 28. negyedik osztályos tanulóival végeztem kísérletet, a feladatok megoldásában PETRÓCZI LÁSZLÓNÉ tanítónő volt a segítségemre. A gyakorlat szemléltetésére RÁKOS SÁNDOR: *Tündér lakik* című versét választottam.

A vers eredeti vehikuluma a következő:

Rákos Sándor: Tündér lakik
*Tündér lakik ebben a fában,
a gyökerében, a sudarában,
lombjában s leveleiben —
tündér vagy szelíd erdei isten.
Ezért oly jó ülni alatta,
várni, hogy arcom megsimogassa,
hogy súgjon verset, mert az bizony rám fér.
De legjobban szeretem csak magáért.*

A feladatlapon a következő utasítás állt:

Olvasd el figyelmesen az alábbi szöveget!

tündér lakik ebben a fában a gyökerében a sudarában lombjában s leveleiben tündér vagy szelíd erdei isten ezért oly jó ülni alatta várni hogy arcom megsimogassa hogy súgjon verset mert az bizony rám fér de legjobban szeretem csak magáért

- a) Annak a szövegnek a formája, amit kaptál, nem egyezik meg az eredetivel. Véleményed szerint az eredeti szöveg vers volt-e vagy próza? Döntésedet indokold!
- b) A válaszodnak megfelelően (vers vagy próza) írd át az adott szöveget az általad elképzelt formába! A szavak sorrendjén ne változtass!
- c) Adj címet a szövegnek!

Az adott szöveget 22 tanuló vers, 6 tanuló próza szövegének tartotta. A versnek minősítő tanulók közül csak 14 fő kötötte össze a választ indoklással. A következő szavakkal okolták meg döntésüket: „mert vannak benne rimelő szavak”, „mert a sorok között van rím”, „mert rimeket fedeztem fel benne”. Néhány tanuló így érvelt: „mert csak egy valaki beszél a versben”, „mert nem beszéli el a történetet”. Egy tanuló szubjektíven ítélte meg: „mert szerintem jobb annak”.

Azok a tanulók, akik prózának vélték az adott szöveget, a következőket írták:

„Szerintem próza, mert ez egy elbeszélés, egy történet.”

„Szerintem ez egy elbeszélés, elmondja, hogy mi van benne.”

„Szerintem valaki másnak megmutatja és elmondja, miért szereti a fát.”

„Nekem inkább mesének tűnik. Hogy miért tűnik mesének, mert úgy kezdődik, hogy tündér lakik ebben a fában.”

„Nekem olyan, mintha én írtam volna.”

A megoldások alapján az alábbi következtetések vonhatók le: A negyedik osztályos tanulók 78%-a el tudta különíteni a verset a prózától, de döntésüket csak 35%-uk tudta megindokolni. A válaszokban a versalkotó tényezők közül csak a rím jelenik meg, a ritmus egyetlen indoklásban sem szerepel. Egy tanuló a versben megszólaló lírai alany személyére is felfigyel, egy másik tanulónak pedig a megfogalmazás módjával kapcsolatos észrevételei vannak.

A b) feladatot a 28 tanuló közül 25 oldotta meg értékelhető módon. 3 tanuló csak fél megoldást adott: a szöveg első felét öntötte formába. Egy tanuló az eredetivel csaknem teljesen megegyező vehikulumot hozott létre. Az eltérés mindössze annyi, hogy a vers utolsó előtti sorát a tanuló két részre bontja, valamint a vers utolsó előtti sorának a végén a mondatzáró pont helyett vesszőt alkalmaz, s az utolsó sor első szavát (de) nem nagy-, hanem kis kezdőbetűvel írja.

T/1. *Tündér lakik ebben a fában,*

a gyökerében, a sudarában,

lombjában s leveleiben

tündér vagy szelíd erdei isten.

Ezért oly jó ülni alatta,

várni, hogy arcom megsimogassa,

hogy súgjon verset,

***mert** az bizony rám fér,*

***de** legjobban szeretem csak magáért.*

Két tanuló kompozíciója szintén egyetlen tömbből áll, de a sorok tagolása már eltér az eredetitől. A vers első három sorát két sorba tömörítették, a vers ötödik és hatodik sorát egyösszessé alakították, a vers negyedik sorában szereplő mondat sorkezdő szavát az eredeti kisbetű helyett nagybetűsre változtatták.

T/2. *Tündér lakik ebben a fában, a gyökerében*

a sudarában, lombjában s leveleiben.

Tündér vagy szelíd erdei isten.

Ezért oly jó ülni alatta, várni, hogy arcom megsimogassa,

hogy súgjon verset, mert az bizony rám fér,

de legjobban szeretem csak magáért.

Öt tanuló esetében is egyetlen tömbből áll a vers, de a sorok tagolására már egyáltalán nem ügyeltek, csak a mondattagoló és –záró írásjelek kitételére figyeltek.

T/3. *Tündér lakik ebben a fában, a gyökerében,
a sudarában. Lombjában s leveleiben tündér
vagy szelíd erdei isten, ezért oly jó ülni
alatta, várni, hogy arcom megsimogassa,
hogy súgjon verset, mert az bizony rám fér,
de legjobban szeretem csak magáért.*

Hét tanuló két versszakra bontotta a szöveget. A tagolást valószínűleg a vers közvetítette gondolati tartalmak vezérelték. Az első versszakban a tündér személye a központi tényező, a második versszakban pedig a költő érzései, gondolatai, vágyai fogalmazódnak meg. A hét tanuló közül öt a következő megoldást nyújtotta:

T/4. (1) *Tündér lakik ebben a fában
a gyökerében a sudarában
lombjában s leveleiben
tündér vagy szelíd erdei isten.*

*Ezért oly jó ülni alatta,
várni, hogy arcom megsimogassa
hogy súgjon verset,
mert az bizony rám fér,
de legjobban szeretem csak magáért.*

Ebben a fenti változatban a versszakokra tagolás mellett a következő eltérések figyelhetők meg az eredetitől: a vers első két sorában hiányoznak az írásjelek, a vers utolsó előtti sora kétsorosra változott, a vers utolsó előtti sorának végén nem pont, hanem vessző szerepel, s végül az utolsó sor indító szava nem nagy-, hanem kisbetűvel kezdődik.

Két tanuló a verssorokat másképp rendezte el:

T/4. (2) *Tündér lakik ebben a fában,
a gyökerében a sudarában, lombjában,
s leveleiben tündér vagy szelíd erdei isten.*

*Ezért oly jó ülni alatta,
várni, hogy arcom megsimogassa,
hogy súgjon verset,
mert az bizony rám fér, de legjobban szeretem csak magáért.*

Két tanuló három versszakra bontotta a szöveget.

T/5. *Tündér lakik ebben a fában,
a gyökerében, a sudarában,
lombjában s leveleiben.*

*Tündér vagy szelíd erdei isten,
ezért oly jó ülni alatta,
várni, hogy arcom megsimogassa.*

*hogy súgjon verset,
mert az bizony rám fér,
de legjobban szeretem csak magáért.*

Egy tanuló a négy versszakos tagolást választotta:

T/6. *Tündér lakik ebben a fában,
a gyökerében, a sudarában,
lombjában s leveleiben.*

*Tündér vagy szelíd
erdei isten, ezért oly
jó ülni alatta.*

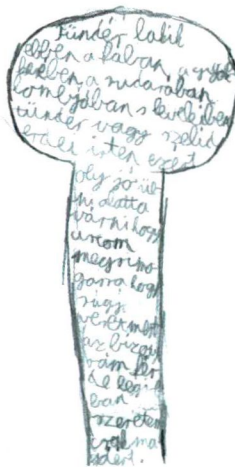
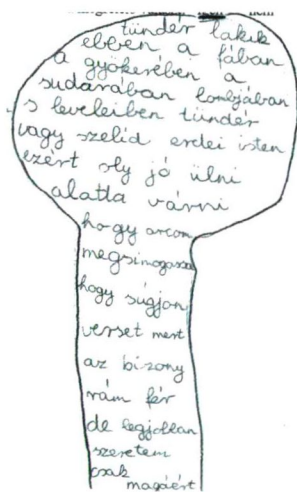
*Várni, hogy arcom
megsimogassa, hogy
súgjon verset,*

*mert az bizony
rám fér, de legjobban
szeretem csak magáért.*

Két tanuló pedig teljesen kreatív módon képverset alkotott: mindkét vehikulumnak a figurája egy fát jelenít meg, s a tanulók ebben helyezik el a vers szövegét.

T/7. (1)

T/7. (2)



Azok közül a tanulók közül, akik prózának minősítették a szöveget, három tanuló a következő megoldást nyújtotta:

T/8. *Tündér lakik ebben a fában, a gyökerében, a sudarában, lombjában s leveleiben. Tündér vagy szelíd erdei isten. Ezért oly jó ülni alatta. Várni, hogy arcom megsimogassa, hogy súgjon verset, mert az bizony rám fér. De legjobban szeretem csak magáért.*

Két tanuló úgy oldotta meg a feladatot, hogy a szöveg első szavát nagy kezdőbetűvel írta, s a szöveg végén kitette a mondatvégi írásjelet.

T/9. *Tündér lakik ebben a fában a gyökerében a sudarában lombjában s leveleiben tündér vagy szelíd erdei isten ezért oly jó ülni alatta várni hogy arcom megsimogassa hogy súgjon verset mert az bizony rám fér de legjobban szeretem csak magáért.*

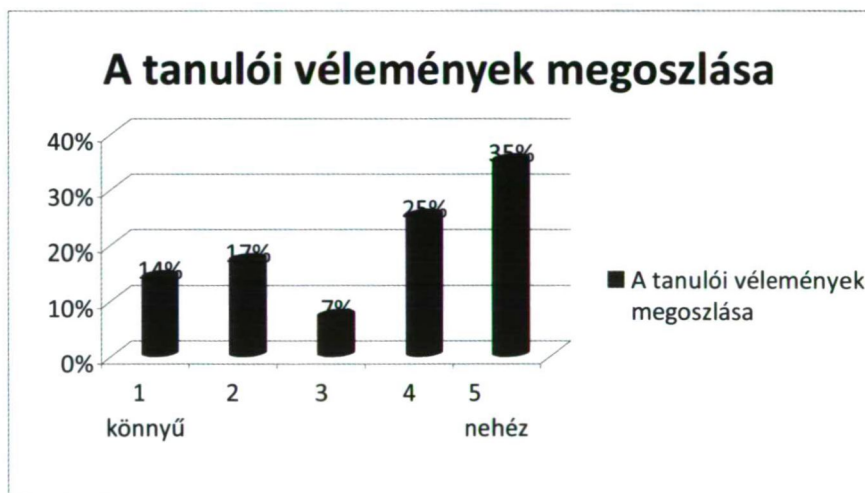
A c) feladat – címadás volt a legkönnyebb a tanulók számára, hisz ezt a műveletet szinte minden anyanyelvi órán (szövegfeldolgozás, írásbeli szövegalkotás) gyakorolják. A tanulók jól ismerik a cím tartalmi és formai követelményeit. A jó cím többnyire rövid, érdeklődést kelt, és utal a tartalomra. A cím formailag lehet egyetlen szó, szókapcsolat vagy mondat is. A 28 tanuló közül mindössze 1 tanuló nem adott címet a szövegnek. A gyerekek által alkotott címeket tartalmi és formai szempontból csoportosítottam. Tartalmi szempontból a címek egyik része megnevezi a szereplőket: *A tündér* (5), *A tündérke* (1), *A fa* (1), *A tündérfa* (5), *A csodafa* (1). A zárójelben szereplő számok a címek előfordulását jelzik. A címek másik része tulajdonságjelölő: *Az érdekes tündér* (1), *A jószágos tündér* (1), *Erdei tündér* (2), *Az erdei fa* (1). Több tanuló a helyszínre is utal az általa adott címben: *A fában lakó tündér* (3) *A tündér otthona* (1). Formai szempontból néhány cím egyetlen szóból áll: *A fa* (1), *A csodafa* (1), *A tündérfa* (5), *A tündér* (5), *A tündérke* (1). A címek nagy része szó szerkezet: *Az erdei fa* (1), *A tündér fája* (3), *A tündér otthona* (1), *Erdei tündér* (2), *A fában lakó tündér* (3), *Az érdekes tündér* (1), *A jószágos tündér* (1). A címek között szerepel két mondatformájú is. Egy kijelentő mondat: *A tündér, aki a fában lakik*. Egy kérdő mondat: *Vajon ki lakik a fában?*

A feladatok elvégzését követően a tanulóknak három kérdésre kellett válaszolniuk. Az A) kérdésben egy ötfokozatú skálán azt kellett bejelölniük, mennyire tartják könnyűnek, illetve nehéznek a feladatot.

Kérjük, jelöld a megfelelő szám bekarikázásával, milyennek tartottad a feladatot!

A) 1 2 3 4 5
könnyű nehéz

A tanulói vélemények megoszlását a feladat nehézségének megítélésével kapcsolatban az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra A tanulói vélemények megoszlása a feladat nehézségéről

A tanulók 35%-a (10 fő) az 5-ös számot, a tanulók 25%-a (7 fő) a 4-es számot karikázta be, ők elég nehéznek ítélték meg a gyakorlatot. A tanulók 14%-a (4 fő) az 1-es számot, 17%-a (5 fő) a 2-es számot bejelölve elég könnyűnek tartotta a feladatot. A tanulók 7%-a (2 fő) közepesen nehéznek találta a gyakorlatot.

B) 1 2 3 4 5
unalmas érdekes

A tanulói vélemények megoszlása

Értékelés	Arány (%)
1 unalmas	0%
2	3%
3	7%
4	50%
5 érdekes	39%

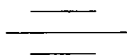
■ A tanulói vélemények megoszlása

A tanulók 39%-a (11 fő) nagyon érdekesnek, 50%-a (14 fő) érdekesnek találta a feladatot. A tanulók mindössze 7%-a (2 fő) jelölte be a 3-as számot, s 3%-a (1 fő) karikázta be a 2-es számot. Ők kevésbé tartották érdekesnek a gyakorlatot. Az 1-es számot senki sem jelölte be.

Az elvégzett gyakorlatok eredményei azt bizonyítják, hogy az alsó tagozatos gyerekek is képesek a nyelvi kreativitást fejlesztő feladatok megoldására. Ezek a feladatmegoldások jó lehetőséget adnak a vers versszakokra való tagolás lehetőségeinek, a különféle tagolások funkciójának, az írásjelek, valamint a sorkezdő nagybetűk használata kérdéseinek a megbeszélésére. A címeket vizsgálva összegyűjthetjük a jó cím ismérveit, megbeszélhetjük, melyik címtípus 'érdekesebb', 'találóbb'.

ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES (1994): Szövegjátékok. *Magyartanítás* 3: 13–16; 4: 16–17; 5: 17–18.
 BENKES ZSUZSA – PETŐFI S. JÁNOS (1993): *A vers és próza kreatív-produktív megközelítéséhez. Alapfeladat-típusok*. Országos Közzoktatási Szolgáltató Iroda, Budapest.
 BENKES ZSUZSA – PETŐFI S. JÁNOS (1993): Az (újra)alkotó képzelet nyomában. *Magyartanítás* 2: 2–6; 3: 2–6; 4: 3–6; 5: 3–6.
 BENKES ZSUZSA – PETŐFI S. JÁNOS (2006): *A vízjel nem tűnik el olyan könnyen. Versek megformáltságának megközelítése kreatív gyakorlatokkal*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

- IMRE RUBENNÉ (2007): A nyelvi kreativitás fejlesztésének lehetőségei alsó tagozatban. In: *Pedagógiai, pszichológiai és módszertani tanulmányok*. Szerk. Schmercz István. Élmény 94' Bt. Könyvkiadó, Nyíregyháza 151–160.
- JENEI TERÉZ (1996): A kreatív-produktív versmegközelítés alkalmazása az alsó tagozatban. *Módszertani Közlemények 1*: 17–22.
- KOVÁCS ZOLTÁN (1999): Vissza a vershez! *Tanító 8*: 15–16.
- PETŐFI S. JÁNOS – BENKES ZSUZSA (1992): *Elkallódni megkerülni. Versék kreatív megközelítése szöveg-tani keretben*. Országos Továbbképző, Taneszközfelkészítő és Értékesítő Vállalat, Veszprém.
- PETŐFI S. JÁNOS – BÁCSI JÁNOS – BENKES ZSUZSA – VASS LÁSZLÓ (1993): *Szövegtan és verselemzés*. Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programiroda, Budapest.
- PETŐFI S. JÁNOS – BÁCSI JÁNOS – BÉKÉSI IMRE – BENKES ZSUZSA – VASS LÁSZLÓ (1994): *Szövegtan és prózaelemzés. A rövidpróza kreatív-produktív megközelítéséhez*. Trezor Kiadó, Budapest.



KUNSTÁR JÁNOSNÉ DR. RÉNYI ERZSÉBET
ny. főiskolai docens
SZTE JGYPK
Szeged

Képességfejlesztés és tehetséggondozás a matematikai foglalkozásokon

Mottó:

A tudás ott kezdődik, amikor tudod azt,
hogy mit nem tudsz.

1. A tapasztalatgyűjtés és kibontakozás évei

Tapasztalataimat 38 évi munka alapján különböző munkahelyekről, különböző gyermek-anyaggal, tanítási órai és órán kívüli matematikai foglalkozásokról és többféle szakmai beosztáson keresztül szereztem.

Amint tanulmányaimban, úgy a munkámban is végigjártam szinte minden lépcsőfokot.

Az élet úgy hozta, hogy munkám során sok dologról sokat kellett tudni a kihívások megfeleléséhez (szakmai, pedagógiai, pszichológiai és módszertani ismeretek.) Ehhez jelentős segítséget adott az alapvető ismeretek részletes elméleti és gyakorlati felkészítése a tanítóképző 5 éve, és a főiskolai, majd egyetemi képzés, illetve a tanyai iskola 3 évi alsó tagozat összevont négy osztály (74 tanuló együtt) tanítása, a falusi osztott iskolai szaktárgyak matematika-fizika tanítása, továbbá a megyei tanulmányi felügyelet tapasztalatai és a 20 éves matematika-szakvezetői munka, valamint az egyetemi és főiskolai óraadói megbízás. Ilyen előzmények – 25 éves szolgálat után – vállaltam a főiskolai beosztással járó feladatokat.

1975-ben egyetemi doktori címet szereztem. Ezután öt év múlva megkaptam a főiskolai docensi kinevezést. „Feladatgyűjtemény az ideiglenes matematika tantervhez” c. könyvem 23000 példányban jelent meg a Módszertani Közlemények kiadásában. A Művelődésügyi Minisztérium 20 ezer példányt megvett, és használatra megküldte az ország összes általános iskolájának. Videokazetta készült: I. „A matematika órán alkalmazott módszerek és eljárások” címmel (1983). II. Új eljárások a matematika oktatásában (1983). A TV M1 adón közvetítette. A MTA Pedagógiai Kutatócsoport megbízásából „Kísérleti tematika”-t készítettem a differen-